

Conteúdos culturais em material didático de língua espanhola

Cultural contents in Spanish language teaching material

Rodrigo Schaefer¹

RESUMO; O objetivo dessa investigação foi de apresentar conteúdos referentes à cultura da língua espanhola presentes no livro *Español Sin Fronteras 2*. Para isso, selecionamos quatro conteúdos do livro em questão: a música *ojalá que llueva café*; um texto informativo intitulado *como son los jóvenes españoles de hoy*; leitura de um texto literário referente a um pequeno trecho da obra *escenas de cine mudo*; e, por último, um texto relativo a lugares exóticos da América do Sul. Para obtenção de fundamentos teóricos e práticos, a pesquisa apresentou contribuição de autores como, entre outros, Deardorff, Vera Hanna e Fantini. Os assuntos do referencial teórico discorreram sobre o ensino de línguas, cultura, interculturalismo, competência comunicativa e competência comunicativa intercultural. O que se pôde concluir dessa pesquisa é que o referido livro apresenta conhecimento linguístico aliado a conteúdo cultural da língua alvo. Acreditamos que a aproximação do aluno a conteúdos culturais da língua alvo encontrados no livro *Español Sin Fronteras 2* pode contribuir com o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura. Competência Comunicativa Intercultural. Ensino de Línguas.

ABSTRACT; The objective of this investigation was to expose contents related to the culture of the Spanish language in the book *Español Sin Fronteras 2*. In this regard, we selected four contents of the book in question: the song *ojalá que llueva café*; an informative text entitled *como son los jóvenes españoles de hoy*; reading of a literary text referring to a small excerpt from the work *escenas de cine mudo*; and, finally, a text on the exotic places in South America. In order to obtain theoretical and practical foundations, this research showed contributions of authors such as Deardorff, Vera Hanna and Fantini. The subjects of the literature review discuss about language teaching, culture, interculturalism, communicative competence and intercultural communicative competence. We concluded with this research that the mentioned book contains linguistic knowledge combined with cultural content of the target language. We suppose that the student approach to cultural content of the target language in the mentioned book may contribute to the development of intercultural communicative competence.

¹ Mestre em Educação pela Univali

KEY-WORDS: Culture. Intercultural Communicative Competence. Language Teaching.

INTRODUÇÃO

A literatura em geral aponta para o fato de que o limite entre as nações foi significativamente diminuído (DEARDORFF, 2009). A partir da década de 1990 em diante, o avanço das novas tecnologias de informação favorece a comunicação entre as pessoas de modo muito mais frequente e não precisa existir, necessariamente, presença física num mesmo espaço. Em grande parte, esse fenômeno se dá por uma interação entre pessoas, quase que constantemente, por meios de comunicação como, somente para citar dois exemplos, telefone e Internet. Para confirmar essa assertiva, Deardorff explica que:

No mundo de hoje, as tendências da globalização e das novas tecnologias têm tido efeitos dramáticos nas pessoas ao redor do mundo. Mais pessoas do que nunca antes na história do mundo agora têm contato direto e indireto com outros, e de maneira crescente, este contato inclui pessoas de diversas línguas e origens culturais. Este fenômeno tem produzido novas oportunidades de comunicação entre todos os envolvidos como novos desafios significantes também. (DEARDORFF, 2009, p.456, tradução nossa).

Em que pese a importância dos recursos referidos para as sociedades do presente, há que se afirmar que não basta deter conhecimentos da língua materna e de línguas estrangeiras para se comunicar com o Outro. Ademais do conhecimento de uma língua, reconhecer o modo pelo qual as pessoas se comportam, seus desejos e necessidades, e demonstrar respeito àquele que é diferente linguística e culturalmente assume um aspecto complementarmente relevante.

Ao se comunicarem com outras pessoas da mesma cultura, os sujeitos esperam encontrar padrões de comportamento, culturais e valores idênticos aos seus próprios. Em outras palavras, espera-se conformidade no que se refere ao comportamento das pessoas pertencentes a um determinado grupo que divide os mesmos traços culturais.

Por esse motivo, ao interagir com o outro, resulta necessário o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, uma vez que, nesse caso, os sujeitos podem se confrontar com padrões culturais distintos em relação às diferentes culturas envolvidas. Para suportar essa assertiva, Dorn e Cavaliere-Koch dizem que:

como a cultura influencia cada aspecto de nossas vidas – desde a maneira como nos vestimos à maneira como fazemos negócio – nós precisamos desenvolver certas atitudes e habilidades para nos tornarmos sujeitos bem-sucedidos, tanto em nosso próprio país como fora dele. Estas habilidades facilitarão a nossa interação efetiva e de maneira aceitável por parte do Outro ao se trabalhar num grupo cujos membros são de diferentes origens culturais. (DORN; CAVALIERE-KOCH, 2005, p.4, tradução nossa).

Levar em consideração que pessoas provenientes de outras culturas apresentam comportamentos, visões de mundo, crenças e valores distintos pode ser a chave do sucesso para a interação intercultural (DEARDORFF, 2009). Isso nos conduz à constatação de que o modo como pensamos e agimos influencia preponderantemente no processo de comunicação com o Outro, por exemplo, seja nas empresas multinacionais, seja em programas de mobilidade estudantil internacional ou nos negócios. Outro exemplo diz respeito a algumas empresas que, nos últimos anos, têm visto a necessidade de preparar seus profissionais no afã de desenvolver a competência intercultural, o que, por sua vez, favorece a manutenção de relações interculturais.

Como já nos referimos, a consciência intercultural e o conhecimento em línguas estrangeiras são requeridos no mundo atual globalizado, para garantir, assim, a comunicação entre as nações, e, logo, para permitir a aproximação entre povos e nações. Para corroborar esse pensamento, Branco afirma que “a

crecente mobilidade humana, o esbatimento de fronteiras, as novas exigências do mercado de trabalho internacional e a possibilidade real de comunicação global têm vindo a configurar uma nova perspectiva da aprendizagem em geral, e de línguas em particular” (BRANCO, 2011, p.1, tradução nossa).

Portanto, entendemos que esse novo enfoque no ensino de línguas pode estar associado a aspectos concernentes a traços culturais do idioma estrangeiro e informações sobre o modo de vida das pessoas. No entanto, esses conteúdos culturais nem sempre estão previstos em instituições de ensino de língua estrangeira. Em outras palavras, o processo de ensino de língua estrangeira se atém, por vezes, de maneira especial a transmitir conhecimentos referentes a características formais da língua alvo, tais como: utilização preponderante da gramática, memorização de vocabulário, regras particulares da língua, entre outros.

O fato de que nem sempre as aulas de língua estrangeira contemplam elementos socioculturais relativos aos falantes nativos pode dificultar o entendimento mútuo entre os falantes da língua nativa e a estrangeira. Do mesmo modo, a inobservância desses conteúdos interculturais pode inviabilizar a autovalorização das culturas em questão. Deardorff explica que “conhecimento por si só não é suficiente (DEARDORFF, 2009, p.XIII, tradução nossa). Além do mais, a linguagem por si só pode ser necessária, mas não suficiente para a competência intercultural”. Outrossim, de acordo com Deardorff:

... a língua por si só não faz ninguém competente interculturalmente” e “língua, comportamentos e estratégias internacionais – juntos formam atos de fala na negociação intercultural, e da mesma forma acontece na cultura nativa, e todos os três são necessários para a comunicação intercultural. (DEARDORFF, 2009, p.Xiii, tradução nossa).

Motivados por esse quadro, qual seja, o ensino de língua estrangeira dentro de uma perspectiva intercultural, estamos desenvolvendo este trabalho,

o qual deriva, em parte, da minha dissertação. A pesquisa trata, entre outros assuntos, da falta do incremento intercultural em cursos de ensino de línguas.

Defendemos a tese de que o livro didático *Español Sin Fronteras 2* apresenta, em alguns de suas atividades propostas, conteúdos culturais relativos à língua alvo, no caso, à língua espanhola. Como objetivo, essa pesquisa pretende apresentar conteúdos referentes à cultura da língua espanhola presentes no livro *Español Sin Fronteras 2*. Dado que para Hanna (2013, p.1) “a base do entendimento intercultural envolve o reconhecimento das similitudes e das diferenças entre duas ou mais culturas”, acreditamos que a aproximação do aluno a conteúdos culturais da língua pode ensejar nos alunos o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural. Hanna (2013, p.2) afirma também que “ao mover-se de uma cultura para outra o aprendiz de línguas se transforma num “aprendiz intercultural”, e, como tal, necessitará de uma abordagem intercultural em seu aprendizado”.

Para consecução dos objetivos, faremos uma apresentação e discussão a respeito de termos associados ao objeto dessa investigação, a saber: ensino de línguas, cultura, interculturalismo, competência comunicativa e competência comunicativa intercultural, para posterior análise dos conteúdos culturais do livro referido.

REFERENCIAL TEÓRICO

Descreveremos brevemente, em seguida, sobre a história do ensino de língua estrangeira, principalmente no tocante aos anos de 1960 em diante. Essa revisão se mostra necessária em virtude de que os estudos culturais e sobre competência comunicativa intercultural no processo de língua estrangeira passam a ser discutidos após a predominância, em períodos distintos, de teorias como o estruturalismo e a competência comunicativa. Após essa revisão

poderemos chegar à definição e discussão dos termos pontuais dessa investigação, quais sejam, cultura e competência comunicativa intercultural.

O sujeito que conhece outras culturas e línguas é capaz de, além de compreender a cultura “do outro”, entender e refletir sobre características culturais que estão intimamente relacionadas à sua própria cultura. A esse respeito, Walesco (2006) afirma que o domínio de línguas estrangeiras promove a integração dos indivíduos no mundo globalizado e, do mesmo modo, proporciona o desenvolvimento crítico e da valorização da cultura materna.

No que se refere ao ensino de línguas estrangeiras, Reis e Brock explicam que:

[...] o indivíduo não está simplesmente colocando novos rótulos em velhos conceitos, mas está promovendo a construção de uma competência comunicativa e a transformação de si próprio no alargamento de seus horizontes culturais, reinventando-se a partir da posição que ocupa em cada contexto cultural, discernindo o que representa a sua própria cultura e o que representa a cultura do outro. (REIS; BROCK, 2010, p.75).

Anteriormente aos anos de 1960, o ensino de língua estrangeira se atinha, maiormente, em exercitar o intelecto dos alunos, apoiando-se em exercícios de gramática e de tradução BROWN (2000). Isto posto, exercícios de traduções da língua alvo para a língua materna dos educandos e vice-versa e estudos gramaticais relativos ao funcionamento da língua, por exemplo, recorrentemente faziam parte das atividades de ensino da referida época.

Em meados do século XX, a abordagem dominante era a corrente estruturalista, que tinha por representantes teóricos, entre outros, Saussure, Jakobson, Sapir e Chomsky. O método estruturalista se apoiava sobremaneira na forma de expressão e na forma de conteúdo da língua. Em outras palavras, o foco estava voltado, particularmente, para as regras gramaticais da língua, e não exatamente para a comunicação propriamente dita.

A partir dos anos de 1970, a abordagem estruturalista entra em questionamento, visto que ela não atendia mais às mudanças ocorrentes da

nova sociedade que aparecia nos anos de 1960, ou seja, à nova atitude comportamental das pessoas e ao desenvolvimento da ciência desse período (SILVA, 2011). Assim, a perspectiva predominante é a abordagem comunicativa. Seus estudos apresentam em seu bojo teórico contraposição à perspectiva estruturalista. Com o advento dessa abordagem, o ensino está intimamente relacionado ao significado, ao aprendiz e ao contexto linguístico-cultural da língua alvo. Em outras palavras, a atenção recai sobre a comunicação e a capacidade de se ser compreendido e de fazer compreender, interpretar e trocar significados adequadamente.

No intuito de definir competência comunicativa, Canale (1995) enuncia que ela é compreendida como os sistemas implícitos de conhecimento e habilidades requeridos para a comunicação (por exemplo, conhecimento do léxico e habilidade de empregar convenções sociolinguísticas de uma língua). Desse ponto de vista podemos descrever que a competência comunicativa tem relação com o conhecimento formal, consciente ou inconsciente, que o indivíduo possui sobre a gramática de uma língua no que se refere à sintaxe, fonologia, semântica e morfologia em consonância às condições sociolinguísticas. Dito de outra maneira, refere-se à habilidade de utilizar, adequadamente, aspectos formais da língua incorporados a contextos específicos da comunicação.

Como atualmente vivemos numa era caracterizada pela interação constante entre pessoas de todo o mundo, os estudos relativos à competência comunicativa podem não abarcar em seus pressupostos teóricos, de maneira plena, aspectos concernentes às sociedades multiculturais, e por consequência, multilíngues. Dito de outra forma, ademais da necessidade de os sujeitos, no ensino de línguas, serem apresentados a uma abordagem comunicativa, isto é, um ensino pautado no ato comunicativo e não somente na forma da língua, e centrada no interesse do aprendiz, necessitam utilizar as línguas estrangeiras para compreender e interagir com outros povos e culturas (GENC; BADA, 2005).

Ao nos referirmos à interculturalidade, há de se considerar a definição de cultura para, em seguida, definir interculturalismo. Para Deardorff (2009) cultura se refere a atitudes, valores, crenças, rituais/costumes, e modelos de comportamento com os quais as pessoas estão expostas desde o nascimento, e são transmitidas às outras gerações e mantidas por elas. Para Reis e Brock (2010), a cultura favorece a sensação de segurança e identidade às pessoas, fazendo, assim, parte de um conjunto mais amplo. Já *interculturalismo*, denota o seguinte:

adotar a perspectiva do intercultural como processo de diálogo, comunicação entre pessoas ou grupos pertencentes a culturas diferentes que promove a integração e o respeito à diversidade e permite ao educando encontrar-se com a cultura do outro sem deixar de lado a sua própria. (WALESKO, 2006, p.28.)

A abordagem intercultural torna exequível o prosseguimento da perspectiva pós-estruturalista dos anos de 1970 em diante. Seus objetivos “visam à aprendizagem sobre cultura, à comparação entre culturas e à exploração do significado de cultura” (REIS; BROCK, 2010, p.77). Logo, podemos inferir que para o sujeito obter a competência comunicativa intercultural é indispensável compreender a cultura do outro, para então compreender melhor a sua.

Genc e Bada (2005) asseguram que, para os alunos de língua estrangeira, o ensino tende a não imprimir sentido se eles não conhecerem nada a respeito das pessoas que falam a língua alvo ou do país no qual a língua é falada. E acrescenta que “adquirir uma nova língua significa muito mais do que a manipulação da sintaxe e do léxico” (GENC; BADA, 2005, p.73, tradução nossa). Seguindo essa linha de raciocínio, o ensino de línguas deveria não tão somente propor momentos de estudos formais da língua, como já o faz, porém aliar a aspectos interculturais, no intuito de assimilar a competência comunicativa sobre a qual vimos discutindo.

Nos dizeres de Fantini (2000) Competência Comunicativa Intercultural é a transcendência das limitações da visão de mundo intrínsecas à cultura nativa de um indivíduo. Disso depreendemos que a CCI permite obter êxito nas interações com indivíduos de outras culturas, uma vez que, nesse caso, o indivíduo não terá unicamente informação linguística, mas também desenvolverá o relacionamento humano com pessoas de outras línguas e culturas (BYRAM; GRIBOVA; STARKEY, 2002).

Outra definição que Fantini (2006, p.12) atribui à Competência Comunicativa Intercultural (CCI) diz respeito a “um complexo de habilidades necessário para desempenhar efetiva e apropriadamente a interação com outros indivíduos os quais são linguística e culturalmente distintos” (FANTINI, 2006, p.12, tradução nossa). Ou seja, com a intensificação constante dos meios de comunicação, a diminuição dos limites geográficos, as trocas comerciais, sociais e culturais entre os vários países, é de se esperar que haja crescente mobilidade entre as nações. Disso se explica a pertinência de competências e habilidades por parte dos sujeitos para que, assim, possam se (inter) relacionar de maneira efetiva.

À continuação descreveremos sobre a metodologia utilizada nessa investigação. Explicaremos, de maneira breve, a respeito do livro didático adotado nessa pesquisa para apresentação de conteúdos culturais para, em seguida, mencionar os conteúdos selecionados os quais farão parte da posterior análise e discussão.

METODOLOGIA

Dado que o objetivo da nossa pesquisa é apresentar conteúdos referentes à cultura língua espanhola presentes no livro Español Sin Fronteras 2, selecionaremos alguns conteúdos culturais do referido livro para, posteriormente, proceder com a análise e discussão.

No processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, os materiais didáticos, além de ferramenta para professores e alunos, podem ser entendidos como “instrumentos a serviço da criação e reprodução de ideologias institucionais e/ou pessoais” (OLIVEIRA, 2008, p.92). Assim, o livro didático comporta uma série de características relativas a atitudes e valores os quais podem ser assimilados pelos alunos por meio dos conteúdos a que são apresentados.

O livro didático *Español Para Todos* se refere a um método clássico atualizado e adaptado aos estudantes de língua espanhola, formado por três volumes. Abarca indicações e níveis do Quadro Europeu Comum de Referências para as línguas, lançado em 2001, decorrente das discussões sobre os Objetivos do Conselho da Europa, quais sejam: melhorar a intercomunicação europeia; preservar a pluralidade linguística e cultural; e fomentar o enfoque do ensino das línguas baseado em princípios comuns. O volume 1 compreende os níveis A1 e A2; o volume 2 aos níveis de referência B1 e B2; o volume 3, finalmente, aos níveis B2 e C1. É usado no mundo inteiro por alunos, jovens e adultos, e professores envolvidos com o ensino e aprendizagem dessa língua.

O livro *Español Para Todos*, editado na Espanha, traz um enfoque à competência comunicativa, e, além disso, descreve situações e contextos gramaticais necessários à aquisição exitosa da língua espanhola. Outrossim, aspectos socioculturais estão presentes nos conteúdos das lições com o objetivo de complementar os estudos e enriquecer o leque cultural do aluno referente à língua alvo. Ademais de focar na cultura espanhola, contribui, do mesmo modo, com a apresentação de aspectos culturais relativos a outros países onde a língua espanhola é amplamente falada.

Elegemos o volume 2 dessa coleção uma vez que, em relação ao volume 1, julgamos apresentar conteúdos culturais mais complexos e diversificados se comparados ao volume 1. Além do mais, o volume 1 é bastante introdutório, níveis A1 e A2, como já mencionado. Não queremos, no entanto, dizer que o livro 1 não contribui com tais conteúdos: a bem da verdade, todos eles os

abrangem. Entretanto, conforme já dito, sustentamos a ideia de que a aproximação do aluno aos conteúdos culturais da língua pode fomentar nos alunos o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural. Portanto, na nossa concepção, os alunos que estudam o volume 2 podem já ter adquirido conteúdos culturais básicos referentes aos volume anterior, e o volume 2 seria uma extensão dele.

Em concordância ao nosso objetivo, selecionaremos somente alguns conteúdos culturais do referido livro, já que a apresentação de todos se mostraria demasiadamente extensa. Mais objetivamente, analisaremos os seguintes conteúdos: a – uma música, *ojalá que llueva café*, de Juan Luis Guerra, encontrada na página 50; b - um texto informativo intitulado *como son los jóvenes españoles de hoy*, na pagina 40; c – leitura de um texto literário referente a um pequeno trecho da obra *escenas de cine mudo*, do autor espanhol Julio Llamazares, pag. 21; d - um texto relativo a lugares exóticos da América do Sul, página 108.

Dos quatro conteúdos que serão analisados, descritos acima, três deles – *a, b, e d* - aparecem na seção *un paso más*. Ela tem como objetivo desenvolver a habilidade linguística do aluno por meio da apresentação de textos de leitura atrelados a conteúdos culturais que, por sua vez, estão vinculados aos conteúdos gramaticais de cada lição. Já o texto *escenas de cine mudo* se encontra no início na unidade 2, trazendo primeiramente o conteúdo cultural para, seguidamente, contemplar o conteúdo gramatical, lexical e propostas de conversação.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Dado que o presente artigo pretende apresentar conteúdos referentes à cultura da língua espanhola presentes no livro *Español Sin Fronteras 2*, o primeiro deles a ser analisado é a música *ojalá que llueva café*, de Juan Luis Guerra, na página 50:

UN PASO MÁS

Escucha esta canción y completa la letra con las palabras que faltan.

Ojalá que _____ café en el campo
 que _____ un aguacero de yuca y té
 del cielo, una jarina de queso blanco
 y al sur, una montaña de berro y miel.
 Oh, oh, oh, oh,
 ojalá que _____ café.

Ojalá que _____ café en el campo,
 _____ un alto cerro de trigo y maguey,
 _____ por la colina de arroz graneado
 y continuar el arado con tu querer.
 Oh, oh, oh, oh.

Ojalá el otoño, en vez de hojas secas,
 _____ mi cosecha de pitusalé,
 _____ una llanura de batata y fresas
 ojalá que _____ café.

Ojalá que _____ café en el campo.
 Ojalá que _____ café en el campo.



Imagem 1 - Música *ojalá que llueva café*, de Juan Luis Guerra, pág. 50.

Lançada em 1989, foi o primeiro trabalho do cantor a obter sucesso na República Dominicana e em outros países da América. Seu conteúdo linguístico está fortemente relacionado com a cultura dominicana, nacionalidade do cantor.

No livro, a atividade está presente na última página da unidade 4, na seção *un paso más*. Os alunos são solicitados a preencher lacunas em branco. Nessa unidade é estudado o conteúdo gramatical *presente do subjuntivo*, que pode expressar desejos, probabilidades e suposições. Na letra da música em questão, há bastante recorrência do *presente do subjuntivo*, ora pelo advérbio *ojalá*, que requer o uso do verbo no presente do subjuntivo, ora por verbos conjugados com esse tempo verbal, como, por exemplo, *llueva* e *caiga*: chova e caia, respectivamente.

Ojalá que llueva café, que pode ser traduzida para o português como *tomara que chova café*, discorre sobre a vida do homem do campo, dado que a agricultura é um dos setores principais da economia da República Dominicana.

Palavras como *café, té, queso blanco* e *batata* dizem respeito a alimentos que podem ser obtidos no campo, respectivamente, em português: *café, chá, queijo branco* e *batata-doce*; ao passo que palavras como *arado* e *cosecha* indicam, respectivamente, o preparo da terra e, depois, a colheita.

Dessa apresentação, conforme vimos em Deardorff (2009), com relação ao ensino de língua estrangeira, somente o conhecimento formal da língua não é suficiente. Desse modo, observamos que o livro traz, por meio da apresentação da letra da música, um reforço do conteúdo *gramatical presente do subjuntivo* estudado nas páginas precedentes da mesma unidade, 4, mas abrangendo o conteúdo cultural correspondente a um país em particular de língua espanhola. Portanto, o livro apresenta um conteúdo linguístico aliado a um conteúdo cultural: a agricultura do país, forte aspecto da economia dominicana.

O segundo conteúdo a ser analisado é o texto da página 40, uma pesquisa de opinião intitulada *como son los jóvenes españoles de hoy*.

① Lee el siguiente texto:

CÓMO SON LOS JÓVENES ESPAÑOLES DE HOY

La gente joven ya no sueña con llevar una cartera bajo el brazo y pasarse el día comprando y vendiendo acciones en reuniones de negocios. Para ellos, lo más importante ya no es ganar dinero de forma rápida o alcanzar el éxito profesional. Muchos están dispuestos a renunciar a ciertas comodidades materiales y al reconocimiento profesional a cambio de disfrutar mejor la vida; se trata del fenómeno que los estadounidenses denominaron, a principios de esta década, como *downshifting*.

¿Y qué entienden por disfrutar mejor la vida? Sin duda, contar con más tiempo libre para realizar otras actividades, para disfrutar de la familia y los amigos... Así, para los jóvenes españoles, lo más importante es la familia, el amor y la solidaridad. El trabajo también les preocupa, claro, pero no es lo primero en su escala de valores.

| Categoría | Mujeres (%) | Hombres (%) | Total jóvenes (%) |
|-------------|-------------|-------------|-------------------|
| Familia | 39 | 34 | 36 |
| Amor | 30 | 25 | 27 |
| Trabajo | 16 | 17 | 17 |
| Solidaridad | 10 | 3 | 11 |
| Dinero | 5 | 10 | 9 |
| Religión | 1 | 1 | 1 |

② ¿Cómo son los jóvenes de tu país? ¿Qué valoran? ¿Qué les preocupa? Establece con números su escala de valores y justifícala?

| | | | | | |
|----------------|---|-------------|---|-------------------|---|
| Familia | 8 | Trabajo | 3 | Religión | 8 |
| Amor y amistad | 4 | Solidaridad | 8 | Éxito profesional | 5 |
| Trabajo | 6 | Dinero | 2 | | |

Imagem 2 - Texto *como son los jóvenes españoles de hoy*, pág. 40

Segundo as informações do texto, de um modo geral, os jovens espanhóis preferem “desfrutar” da vida à obtenção de êxito na carreira profissional ou de bens materiais. Após a leitura, o livro traz uma proposta de discussão que levam os alunos a comparar o mesmo conteúdo do texto com a situação do país nativo do aluno.

A esse propósito, Hanna (2013), afirma que do sujeito é requerido o reconhecimento relativo a conteúdos culturais que são, por sua vez, semelhantes ou diferentes do seu próprio, possibilitando, assim, o entendimento intercultural. Dessa forma, por meio da atividade da música em foco, acreditamos que o conteúdo do livro pode contribuir com o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, dado que o aluno está, neste caso, exposto a um conteúdo linguístico aliado a conhecimento

cultural. Além disso, Fantini (2000) explica que a competência comunicativa intercultural concorre à transcendência das limitações da visão de mundo de um indivíduo relacionadas à sua cultura nativa.

Debruçamo-nos em seguida sobre a apresentação de outro conteúdo cultural do livro, na página 21: leitura de um texto literário referente a um pequeno trecho da obra *Escenas de cine mudo*, do autor espanhol Julio Llamazares, nascido em 1955.

Unidad² RECUERDOS

PRETEXTO

Escenas de cine mudo es una obra de Julio Llamazares, escritor español contemporáneo, en la que narra los recuerdos de su infancia que emergen de un viejo álbum de fotografías. Escucha:

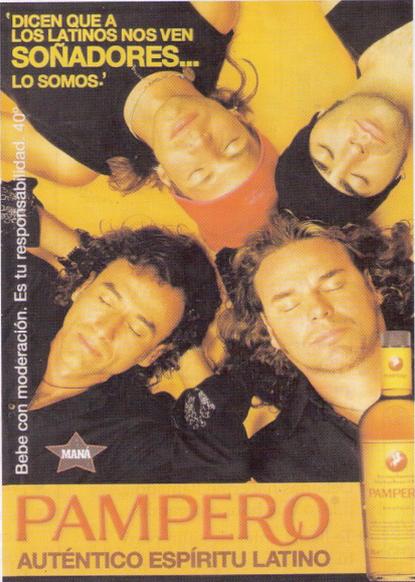
La primera vez que salí de Olleros fue para ver el mar: un día del mes de julio, a principios de un verano inolvidable (por ese día y por los que le sucedieron) que pasó, como todos, muy deprisa, pero que quedó grabado para siempre en esta foto que un fotógrafo de playa me sacó en la de Ribadesella, en Asturias, al borde del mar Cantábrico.

(...) Aquel día, simplemente, la Chivata había cambiado su rumbo y también sus pasajeros habituales y, por la carretera de Asturias, se dirigía hacia las montañas llevando en sus asientos a una veintena de niños, la mayoría de los cuales era la primera vez que salíamos de viaje. Recuerdo todavía la subida hacia el Pontón y la visión de la cordillera recortándose en el cielo como una gran pantalla. Recuerdo el brillo del sol filtrándose entre los árboles y, al atravesar Asturias, el penetrante olor de los tilos y de los laureles mojados. Pero lo que más recuerdo de aquel viaje, lo que me impresionó de él hasta el punto de que aún no lo he olvidado, fue la visión del mar –aquel resplandor azul– surgiendo de repente, después de varias horas de camino, en la distancia.

Muchas veces he vuelto a aquella playa (alguna vez, incluso, por el mismo camino de aquel día), pero jamás he vuelto a sentir la enorme conmoción de aquella mañana.

Julio Llamazares, *Historias de cine mudo*.

Ahora; elige una de tus fotografías, que sea especialmente significativa para ti, y escribe tus impresiones y sentimientos trasladando-
te al momento en que fue tomada.



DICEN QUE A LOS LATINOS NOS VEN SOÑADORES... LO SOMOS!

Bebe con moderación. Es tu responsabilidad. 40°

MAMA

PAMPERO
AUTÉNTICO ESPÍRITU LATINO

21

Imagem 3 - Trecho de *escenas de cine mudo*, do autor espanhol Julio Llamazares, pág. 21.

Nesse trabalho, o autor rememora sua infância em uma aldeia pertencente à província da comunidade autônoma de Castela e Leão, na Espanha. No livro, não há sugestões de atividade intimamente relacionadas com o conteúdo cultural do texto lido. Contudo, o livro propõe ao aluno eleger uma foto que seja significativa para ele para, então, descrever impressões e sentimentos gerados a partir dessa apreciação.

Sobre o texto literário no ensino de línguas é válido ressaltar que eles disponibilizam informações relativas à cultura da língua alvo. Assim sendo, o livro *Español Sin Fronteras 2*, com base no texto literário referido, pode levar o aluno a despertar o interesse por aspectos da cultura ou povo da Espanha e, dessa forma, possibilitar o confronto com aspectos da língua nativa. Hanna (2013) defende a abordagem intercultural no ensino de língua estrangeira, pois, o aluno, ao aprender uma língua estrangeira, está em contato com culturas diferentes da sua materna. Portanto, o conteúdo cultural literário intitulado *escena de cine mudo* propicia conhecimento associado à cultura da língua espanhola, desde que descreve cenário, estilo de escrita e descrição de lugares e pessoas diferentes da realidade cultural dos aprendizes de língua espanhola.

Vimos, por meio das palavras de Reis e Brock (2010), que o aprendiz de língua estrangeira não adquire, de modo exclusivo, uma nova língua sobreposta a outra que é, logo, a sua materna. Para mais, o indivíduo transforma a si próprio tendo em vista a exposição cultural referente à outra língua, o que lhe permite refletir sobre conteúdos da sua cultura de origem e sobre conteúdos culturais da língua alvo. Nessa linha de raciocínio, o livro *Español Sin Fronteras 2* propõe, na página 108, um texto relativo a lugares exóticos da América do Sul.

UN PASO MÁS

① ¿Eres original? Para cuando tengas tiempo, te proponemos descubrir una América del Sur distinta. Elige lo que más te guste.

| | | |
|--|--|--|
| <p>EL PERÚ MÁGICO</p> <p>Destinado a: Aficionados al ocultismo, la fauna y el trekking. Imprescindible: tener buena forma física.</p> <p>Atractivo: Viaje por el corazón de los Andes. Contemplación de una ceremonia de curanderismo, oficiada por un chamán con posibilidades de probar el alucinógeno ayahuaca.</p>  | <p>LOS GLACIARES DE CHILE</p> <p>Destinado a: Aficionados a la fotografía y a la naturaleza que quieran, además, disfrutar del lujo.</p> <p>Atractivo: Surcar el mar en medio de grandes masas de hielo, como el glaciar San Rafael, seguir navegando a través de canales de gran interés geográfico e histórico. Contemplación del fiordo Quítralco.</p>  | <p>LA VENEZUELA INDÍGENA</p> <p>Destinado a: Aventureros interesados en hermanar con culturas alejadas de la prisa de la sociedad actual.</p> <p>Atractivo: Contacto en la frontera de Venezuela y Colombia con tribus indígenas como las puinabes, curripacos y convivencia de varios días con los yanomamis.</p>  |
|--|--|--|



| | |
|--|---|
| 1. ocultismo: prácticas misteriosas y mágicas | 3. curanderismo: forma mágica de curar |
| 2. chamán: jefe espiritual | 4. grandes masas de hielo: grandes cantidades de hielo |

En parejas, leed otra vez los textos y escribid una publicidad parecida sobre algún lugar que hayáis visitado.

Imagem 4 - Texto relativo a lugares exóticos da América do Sul, página 108.

Os sítios descritos são El Perú Mágico, uma viagem em meio aos Andes; Los Glaciares del Chile, destinado para os amantes de grandes quantidades de gelo; E, por último, La Venezuela Indígena, que retrata um pouco sobre tribos indígenas da Venezuela distantes do contato com outras pessoas. O livro sugere ao aluno *descobrir* esses lugares “distintos”, e pede para ele optar por um dos três sítios que lhe despertou maior interesse em conhecer.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O presente artigo teve como objetivo apresentar conteúdos referentes à cultura língua espanhola presentes no livro *Español Sin Fronteras 2*. Sustentamos nesse trabalho a tese de que o referido livro apresenta, em alguns de suas atividades propostas, conteúdos culturais da língua espanhola. Elegemos, portanto, os quatro conteúdos do referido livro didático para, posteriormente, proceder com a análise e discussão.

Com base nos achados, percebemos que o livro apresenta, em alguns de seus conteúdos programáticos, conhecimento linguístico aliado a conteúdo cultural referente à língua alvo. A título de ilustração, na unidade 9, o livro *Español Sin Fronteras 2* apresenta formas de utilização de relações temporais, por exemplo, “desde el sábado...”, que anuncia o início de uma ação. Na última página, 108, da mesma unidade, na seção *un paso más*, o livro apresenta um texto com conteúdo cultural, referente a lugares exóticos da América do Sul, já discutido no capítulo anterior desse artigo. Conforme Genc e Bada (2005), não faz sentido aprender uma língua estrangeira dissociado da oportunidade de conhecer aspectos concernentes ao país ou às pessoas da língua alvo. Os mesmos autores dizem que aprender uma língua estrangeira se revela como algo que supera a utilização de aspectos formais da língua, como, por exemplo, léxico e conteúdo gramatical.

Notamos também que, embora o livro contribua com informação atual concernente aos jovens espanhóis, é bem possível que, se não discutidos cuidadosamente, suscite ideias estereotipadas. Ao se falar sobre *estereótipos*, representações referentes ao modo de vida das pessoas, a lugares e à cultura de um modo geral, podem ser consideradas verdadeiras. No entanto, esses aspectos, muitas vezes, podem incidir na geração de um modelo conceitual rígido, e, conseqüentemente, numa imagem negativa e resistente a mudanças. Evocando Oliveira (2008) no que se refere à definição de *livro didático*, a saber, instrumento pedagógico que abarca conteúdos relativos à reprodução e criação de ideologias, os livros didáticos podem participar na formação de estereótipos e também na manutenção deles.

Dessa forma, como supusemos na introdução dessa pesquisa, o acercamento do aluno aos conteúdos culturais do livro *Español Sin Fronteras 2* pode contribuir com o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural. No entanto, não percebemos, por meio das atividades do livro, uma preocupação maior com o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, uma vez que, de acordo com o que já exposto, o objetivo da seção *un paso más* do livro *Español Sin Fronteras* é de desenvolver a competência comunicativa do aprendiz de língua espanhola tendo como ferramenta a leitura de textos culturais. Isso nos leva a crer que tal desenvolvimento dependerá da forma como determinado conteúdo cultural for trabalhado na sala de aula. Conforme definiu Fantini (2006), competência comunicativa intercultural como um conjunto de habilidades necessário à interação apropriada com pessoas provenientes de outras culturas, acreditamos que, para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, não basta ao aluno ter somente acesso a conteúdos culturais, como é o caso da maioria das atividades analisadas no livro em questão.

Em outras palavras, sustentamos a ideia de que determinadas estratégias de ensino podem concorrer ao desenvolvimento da CCI. Para esse empreendimento, como proposta de continuação do objeto desse estudo, pretendemos estudar formas de se trabalhar os conteúdos culturais aqui selecionados e analisados com o intuito de desenvolver a competência comunicativa intercultural dos aprendizes de língua espanhola.

REFERÊNCIAS

BROWN, H. Douglas. *Principles of language teaching*. 4.ed. New Jersey, United States of America: Prentice Hall Regents, 2000.

BYRAM, Michael; GRIBOVA, Bella; STARKEY, Hugh. *Developing the intercultural dimension: Language teaching: a practical introduction for teachers*. Council of Europe, Strasbourg, 2002.

BRANCO, Diana Manuel Sousa. *A Competência Intercultural no Ensino: Propostas para formação contínua de professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Universidade Aberta: Mestrado em Português Língua Não Materna. Portugal, 2011.

CANALE, Michael. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: CÀNAVES, M. L. (Coord.). *Competencia Comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Peñalara: Edelsa, 1995.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Coleção: Perspectivas Actuais/Educação Porto, Portugal: Edições Asa, 2001.

DEARDORFF, Darla Kay. *The SAGE Handbook of Intercultural competence*. Thousands Oaks, CA: Sage, 2009.

DORN, Gabriela; CAVALIERI-KOCH Alexandra. *Intercultural Skills: a guide to working with other cultures*. Cilt, The National Centre for Languages, 2005.

FANTINI, Alvino. *A Central Concern: Developing Intercultural Competence*. SIT Occasional Paper Series, issue n. 1, 2000.

_____. *Exploring and assessing intercultural competence*. Federation EIL, Brattleboro, 2006.

GENC, Bilal; BADA, Erdogan. *Culture in language learning and teaching*. The Reading Matrix. Çucorova, Turquia, v. 5, n. 1, p.73-84, abr., 2005.

HANNA, Vera Lucia Harabagi. *O viés intercultural no ensino de línguas estrangeiras: aprendizes como etnógrafos modernos*. In: BARROS, D. L. P.; HILGERT, J. G.; NEVES, M. H. M.; BATISTA, R. O. *Língua e Linguística*. 2013. No prelo.

LOBATO, Jesús Sánchez; GARCÍA, Concha Moreno; GARGALLO, Isabel Santos. *Español Sin Fronteras 2: libro del alumno*. Sociedad General Española de Librería, S.A. Madrid, 2007.

OLIVEIRA, Sara. *Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira*. In: _____ (Org.). *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas, 2008.

REIS, Kelly Cristina; BROCK, Maria Paula Seibel. *Inter-relação cultura e língua para professores de língua inglesa*. Revista Perspectiva: URI, Erechim, v. 34, n. 128, p.73-88, dez. 2010.

SILVA, Victor Ernesto Silveira. *A Interculturalidade nos livros didáticos em inglês*. Tabuleiro de Letras: revista do programa de pós-graduação em estudos de linguagens. UNEB, Bahia, 2011.

WALESKO, Ângela Maria Hoffmann. *A interculturalidade no ensino comunicativo de língua estrangeira: um estudo em sala de aula com leitura em inglês*. 2006. 138 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, UFPR, Curitiba, 2006.